

I.U.F.M.
Académie de Montpellier,
Site de Carcassonne

ALONSO, Natacha

COMMENT DEVELOPPER LES COMPETENCES SCRIPTURALES PAR LA REALISATION D'UN ALBUM EN CYCLE 3 ?

Contexte du mémoire :

Ecole de Vinassan
CE2-CM1

Nom du directeur du mémoire : Mme FLORY
Nom de l'assesseur : Mme GOUGAUD

Année de soutenance : 2005

RESUME

La lecture d'*Une Histoire à quatre voix* et le travail sur cet album (point de vue, personnages) ont débouché sur la production d'un album dans lequel les élèves ont réinvesti tout ce qu'ils avaient étudié lors des séances précédentes. Des travaux en littérature, ORL, production écrite, lecture d'images, informatique, art visuel ont été nécessaires afin de développer les compétences scripturales à la création de l'album.

Résumé en anglais :

The reading of «*Une Histoire à quatre voix*» and the work on this album (view, characters) led to the making of an album in which the pupils reinvested all they had learnt during the previous sessions.

Works on literature, ORL, writing, pictures reading, data processing, visual art have been necessary in order to develop the printing abilities which are essential to create the album.

Mots clés:

Interdisciplinarité, expression écrite, album, travail de groupe, dessin, droits civiques, B2I, usage didactique de l'ordinateur

Mention et opinion motivée du jury :

SOMMAIRE :

Introduction	1
I) L'album en production écrite	2
1) L'album, mode d'emploi	2
a) Définition	2
b) Texte-illustrations	3
c) Les illustrations	4
d) Propositions d'activités, implications	4
2) L'écriture	6
a) Définition de l'écriture	6
b) Comment apprendre à écrire ?	7
3) Le chantier d'écriture	8
4) Les Instructions Officielles, l'interdisciplinarité	11
a) La maîtrise du langage et de la langue française	11
b) Littérature (dire, lire, écrire)	11
c) Observation Réfléchie de la Langue	12
d) Education civique	12
e) Arts visuels	13
f) Brevet Informatique et Internet	13
II) La création d'un album par les élèves	14
1) Travail en littérature	14
2) Lien littérature-éducation civique	16
3) Les productions écrites	17
4) Activités décrochées en Observation Réfléchie de la Langue	19
5) Production des illustrations	20
III) Analyse des séances, des méthodes, des difficultés	23
1) La gestion du temps	23
2) Le travail en groupe	23
3) Travail en groupe ou individuel ?	24
4) Les illustrations	25
a) Le travail sur les première et quatrième de couvertures	25
b) La place des illustrations par rapport au texte	26
5) Les difficultés liées à l'informatique	26
Conclusion	28
Bibliographie	
Annexes	

INTRODUCTION

La partie pratique du mémoire a été réalisée lors du premier stage en responsabilité, qui a eu lieu du 8 novembre 2004 au 26 novembre 2004, à l'école de Vinassan, dans la classe de CE2-Cm1. Cette classe était composée de 22 élèves (15 CE2 et 7 CM1).

Je souhaitais travailler en littérature et en production écrite sur l'album *Histoire à quatre voix* d'Anthony Brown pour différentes raisons.

Les illustrations sont intéressantes à étudier ; en effet, elles sont jalonnées de plusieurs éléments culturels artistiques (par exemple La Joconde) ou cinématographiques (par exemple King Kong...), etc. De plus de nombreux indices étranges, disséminés sont parsemés dans les illustrations, comme par exemple un arbre en feu, des lampadaires en forme de chapeau, ... Cette activité permet donc d'aborder la lecture d'image et montre que les illustrations peuvent être travaillées autant par le dessinateur que par le lecteur.

Les textes aussi ne manquent pas d'intérêt car ce sont des récits dans lesquels est employé le pronom personnel de la première du singulier, or en général, c'est le pronom personnel de la troisième personne qui est le plus utilisé au détriment des autres. Ainsi cet album permet aux élèves de percevoir d'autres structures. Syntaxiquement, les quatre textes sont de niveaux différents, ce qui favorise la pédagogie différenciée. Grâce à cet album, les points de vue peuvent être traités. Cet album aborde aussi des thèmes d'actualité, tels que la pauvreté, la peur de perdre une personne chère et l'insécurité qu'il est possible de faire émerger sous forme de débats. En fait, j'ai choisi cet album car il est excessivement riche.

J'ai souhaité travailler l'écrit à partir de cet album afin de vérifier s'ils avaient compris ce qu'était le point de vue, qu'ils utilisent le pronom personnel de la première personne (en général ils emploient celui de la troisième personne et non celui de la première en production écrite).

Dès le début, je souhaitais traiter ce livre en production écrite, mais je ne savais pas exactement comment faire. J'ai demandé aux élèves s'ils seraient intéressés par la création d'un album ou la production de nouvelles voix. Devant leur enthousiasme, l'idée de la création d'un album est devenue réalité.

A partir de ce moment, je me suis beaucoup posée de questions : Comment développer les compétences scripturales par la création d'un album en cycle 3 ? Comment impliquer les différentes disciplines ? Le temps consacré à chaque activité est une des questions qui m'a également préoccupée. Je me suis aussi interrogée sur les textes à utiliser en Observation Réfléchie de la Langue.

Tout d'abord, j'aborderai l'album en production d'écrit, ensuite je développerai ma pratique et enfin, j'analyserai mes actions lors du stage.

D) L'ALBUM EN PRODUCTION ECRITE

Nous allons d'abord étudier le mode d'emploi de l'album, ensuite l'écriture, puis nous définirons le chantier d'écriture et enfin nous analyserons les Instructions officielles.

1) L'album, mode d'emploi¹

Au sein de la littérature de jeunesse, l'album de fiction représente depuis longtemps un genre reconnu par les professionnels du livre et de la lecture, et en particulier, par ceux qui travaillent directement avec les enfants en classe, en BCD ou en bibliothèque publique. Cette reconnaissance vaut à l'album une place de choix à côté de celle du roman.

a) Définition²

En ce qui concerne le contenu, il existe des albums documentaires et des albums de fictions (albums narratifs ou pas). D'un point de vue formel, les albums se distinguent par le fait que dans la plupart des cas, ils associent un texte à des images. Matériellement, il s'agit de livres à la couverture la plus solide possible, comprenant peu de pages. Enfin, les albums sont des livres qui s'adressent à des tranches d'âges bien définies : les tout-petits (0-3 ans), les 4-7 ans, les grands (8-12 ans), même s'il existe des albums pour tout âge.

Si la très grande majorité d'entre eux proposent des récits aux enfants, il existe aussi des albums, non narratifs, qui leur ouvrent d'autres perspectives, comme par exemple, des jeux visuels, des mises en images ou encore des comptines.

Bien lire un album, c'est : * comprendre l'enchaînement des actions en ayant conscience de la structure générale de l'album.

* comprendre les divers liens qui unissent le texte et les images.

* mettre en évidence l'adéquation qui existe entre le sujet de l'histoire et sa mise en forme textuelle et graphique.

* apprécier la qualité esthétique, émotionnelle et humaine d'un langage graphique et textuel mis au service d'une bonne histoire.

* être capable de confronter sa propre lecture à celle des autres, c'est-à-dire apprendre à justifier ses opinions en s'appuyant sur l'album.

Les albums ne sont pas des livres scolaires, mais de « vrais livres » qui ont été écrits sans aucune intention scolaire. Il est donc aisé pour un enfant d'avoir une vision d'ensemble du récit, ce qui lui permet de mieux saisir comment chaque élément s'intègre dans le tout pour le faire évaluer. En outre, une histoire courte facilite la discussion avec la classe ou le groupe d'élèves. De plus, on peut, en le feuilletant, page après page, découvrir visuellement la construction d'une histoire.

Premier contact avec le récit, l'album, outre l'émotion qu'il provoque, joue auprès de l'enfant un rôle initiatique. D'abord parce qu'il forme à la lecture du récit mais, au-delà, si l'on quitte un instant le domaine pédagogique pour en évaluer la portée, parce qu'il propose au tout premier lecteur, comme au lecteur confirmé une quête du sens de l'action humaine au même titre que les grands romans. La lecture de l'album enrichit le capital culturel de l'enfant en points de vue sur le monde, les êtres, les choses. L'album initie en ce sens qu'il révèle.

¹ ALAMICHEL, Dominique, *Albums, mode d'emploi, cycle1, 2, 3*, Argos Démarches

² LE MANCHEC, Claude, *L'album, une initiation à l'art du récit*, édition L'école, 1999

Il permet au lecteur d'acquérir les premiers éléments de compréhension du monde. Naissance, vie, mort, amitié, amour, tendresse, séparation, souffrance, injustice, pauvreté ; lire l'album, c'est rencontrer les principales figures de la condition humaine.³

Un album intéressant ne l'est pas seulement par l'histoire qu'il raconte, mais il l'est aussi par les moyens qu'il développe pour valoriser cette histoire, notamment les illustrations.

Dans l'album, une technique narrative, qui est en même temps une convention, consiste à faire se succéder dans l'espace du livre des moments successifs du récit: ce qui est après et qui est encore caché, l'est aussi dans le temps. Tourner la page signifie dès lors passer à un autre moment, mais c'est aussi pointer du doigt un intervalle de temps entre les séquences du récit.

Nous venons de voir que l'une des caractéristiques de l'album est l'association texte-images. Le sens d'un album et sa qualité formelle naissent en grande partie des relations qu'entretiennent le texte et l'image. Mais pourquoi est-ce si important⁴ dans les albums ?

b) Texte-illustrations⁵

L'album est un type de récit original. Ni sur le plan formel ni sur le plan sémantique, le récit de l'album ne présente une image simplifiée, appauvrie du récit. Il repose au contraire sur un procédé narratif subtil qui associe deux formes de progression, celle d'une image initiale et celle d'un texte aux dimensions modestes mais où chaque mot compte et résonne comme un poème. Cette double progression, proche des procédés du dessin animé ou de la Bande Dessinée, qui, plus que les thèmes développés, fonde la spécificité de l'album parmi d'autres types de récits. L'album use donc à la fois de techniques littéraires et graphiques, lesquelles sont issues de la peinture, du cinéma et de la Bande Dessinée. Tout l'art des auteurs est de faire en sorte que ces deux moyens d'expressions se combinent avec justesse pour créer un langage propre au genre qu'est l'album. L'un et l'autre ont à leur disposition des outils techniques distincts qui permettent d'élaborer une fiction selon un certain registre esthétique et stylistique.

Le succès de l'album provient donc, sans aucun doute, entre autres, de sa référence aux Bandes Dessinées, aux dessins animés et au cinéma, qui sont très prisés chez les enfants et adolescents.

Forme mixte, à la fois artistique et littéraire, l'album tire de son caractère hybride sa force exceptionnelle sur l'imaginaire du lecteur. Un procédé dynamique engage l'utilisateur de l'album à tourner les pages dans un ordre concerté, à associer constamment texte et images dans la construction d'une « histoire ». La maîtrise des relations entre le texte et l'image est un apprentissage à part entière. L'image n'est pas qu'un simple faire-valoir du mot. Une tension subtile habite l'album car l'image peut dire plus que le mot ou en tout cas, le dire différemment.

Dans l'album, l'ensemble texte et images fait signe ; on ne peut pas les dissocier. Sans l'image, le texte serait souvent plat ; sans le texte, l'image serait trop polysémique. Le lecteur va et vient entre les deux pour construire les sens, lors de la lecture.

L'organisation texte-illustration peut être différente selon la volonté de l'illustrateur ; de nombreuses structures sont permises, mais selon le placement du texte par rapport aux illustrations, la compréhension peut être plus ou moins difficile, la prise d'indices dans les dessins peut être moins évidente.

⁴ ALAMICHEL, Dominique, *Albums, mode, cycle1, 2, 3*, Argos Démarche

⁵ LE MANCHEC, Claude, *L'album, une initiation à l'art du récit*, édition L'école, 1999

Nous venons de voir que le texte et l'image devaient être organisés l'un par rapport à l'autre. Mais afin que l'illustration, en tant que telle, ait de l'impact, il faut qu'elle soit structurée à l'intérieur de la page. Nous allons maintenant étudier les conditions auxquelles elle doit répondre.

c) Les illustrations⁶

Dans un album, les illustrations donnent à la fiction sa dimension expressive et esthétique. La valeur artistique des illustrations n'est plus à démontrer.

Pour produire une illustration, il faut tenir compte de certains éléments et choisir entre plusieurs autres afin d'obtenir le meilleur effet. Il faut choisir les dimensions et les formes des illustrations (rondes, carrées, triangulaires ; la plupart sont rectangulaires ou carrées), la présence ou non d'un cadre, le choix des techniques et du type graphique, l'utilisation des couleurs (en général la couleur est en relation avec la tonalité de l'écrit, les couleurs froides représentent la tristesse de même que les couleurs foncées, alors que les couleurs chaudes symbolisent la joie), les plans et les angles de vues (selon le plan utilisé la symbolique est différente, voir une personne en gros plan et la voir en arrière plan n'a en général pas le même sens) et la typographie.

Jusqu'à présent, nous avons étudié la constitution d'un album, mais nous pouvons nous demander comment l'aborder en classe .

d) Propositions d'activités, implications⁷

A la faveur de la « pédagogie nouvelle », l'école maternelle a accueilli l'album comme le premier support écrit d'images à faire parler et comme approche visuelle d'histoires à raconter. Son aspect séduisant et sa facilité d'accès et de manipulation le prédisposaient à des activités ludiques. De même, l'école élémentaire l'a accueilli comme un support de lecture et d'écriture.

Les albums peuvent être une excellente initiation à l'art du récit si l'on sauvegarde en chacun d'eux et pour chaque lecteur l'originalité, les surprises et le plaisir d'une rencontre et d'une aventure. Une activité d'apprentissage autour de l'album doit accompagner l'élève et l'aider à poursuivre vers une étape supérieure.

La familiarisation de l'enfant, qu'elle soit précoce ou pas, avec des schémas narratifs, le guidage réalisé par l'adulte à travers son questionnement, le choix des supports introduits en classe facilitent l'entrée dans la lecture et dans l'écriture, dans une spécificité que l'enseignant souhaite travailler. Ainsi l'introduction d'un support ne doit être faite que s'il apporte un plus et elle doit être mûrement réfléchie.

Lors de mon premier stage en responsabilité, je souhaitais introduire la notion de point de vue. J'ai réfléchi longuement à la manière de l'introduire, jusqu'à ce que je me souvienne de l'album *Histoire à quatre voix*, livre que j'avais lu l'année dernière. En effet, cet album reprend bien à son compte le système des points de vue puisque quatre personnages racontent la même histoire, les mêmes éléments mais selon leur point de vue, j'ai donc décidé de l'utiliser pour travailler cette notion.

⁶ ALAMICHEL, Dominique, *Albums, mode d'emploi, cycle1, 2, 3*, Argos Démarches

⁷ LE MANCHEC, Claude, *L'album, une initiation à l'art du récit*, édition L'école, 1999

Quelques objectifs sont à travailler lorsqu'on aborde un album : * Perception et compréhension des liens causaux et chronologiques entre les actions d'un récit, sensibilisation au découpage de l'action en épisodes (les actions sont liées). On peut étudier ce point à partir des connecteurs puisqu'à chaque nouvel épisode un nouveau connecteur apparaît.

* Compréhension de l'identité du personnage principal et de l'existence d'une hiérarchie entre les personnes. Pour traiter cet objectif, on peut utiliser le schéma actantiel.

* Compréhension des modifications apportées aux personnages, à l'action générale par les événements qui se succèdent, prise en compte de la dimension spatio-temporelle de l'action réalisée par les personnages.

* Compréhension du (des) mobile (s) de l'action réalisée par le personnage principal et de la finalité de l'action.

* Compréhension des intentions de l'auteur à partir, en particulier, de la distance du récit par rapport au réel.

La découverte du récit passe par celle du personnage principal. Construire en soi-même le récit, c'est donc être sensible au sujet de l'action et précisément à ses attributs et caractéristiques physiques et psychologiques qui contribuent à créer son identité (positive, négative ou neutre). Ils sont aussi constitués d'un réseau de signes où se trouvent : le nom, prénom, surnom, le langage (syntaxe, vocabulaire, âge, milieu culturel), le signalement physique (taille, poids, traits du visage, vêtements, accessoires reliant à une position sociale), l'état civil, le décor et le lieu d'habitation, les relations avec les autres (révélatrices d'un caractère, d'une position sociale, d'un manque) et la vie passée.

Développer la compréhension du récit nécessite de s'intéresser aux mobiles des actions et à leurs finalités. Le personnage agit dans un but plus ou moins précis mais incontestable. Lire le récit, c'est aussi comprendre que le héros est entouré de forces, hostiles ou favorables, incarnées souvent par d'autres êtres humains dont dépend l'exercice de son pouvoir-faire et le succès de son savoir-faire. Le lecteur doit donc être sensible aux fonctions des personnages qui évoluent autour du héros et l'aident ou s'opposent à lui dans sa tâche.

La pratique de l'album en classe suppose un questionnement adapté au livre, au public, au moment où le livre est introduit. Ce questionnement peut lui-même intervenir à différents moments de la lecture et selon diverses modalités. Il peut être celui de l'adulte vers l'enfant mais aussi celui de l'enfant vers l'adulte ou d'un enfant vers un autre enfant. Le questionnement doit porter sur les personnages, le lieu, les actions, etc. Mais ce questionnement n'est possible que si le récit est adapté au niveau de tous les élèves.

L'album que j'ai traité en classe était adapté aux élèves du CE2 et du CM1, puisque les Instructions Officielles le préconisent dès le CE2, d'ailleurs il n'a posé aucun problème de compréhension. En effet, lors du travail sur les résumés (que j'aborderai plus tard), je me suis aperçue qu'ils avaient tous compris l'histoire, même les élèves en difficulté. De même, lors de la mise en commun des résumés des différentes voix, les élèves ont perçu que l'histoire racontée était la même, mais dite selon des points de vues différents.

Certains critères méritent d'être pris en considération pour le choix de l'album : intérêt de l'histoire dans la vie de la classe, caractéristiques linguistiques et typographiques du texte, richesse des images, exploitations pédagogiques potentielles, durée prévisible de la lecture. Ainsi l'introduction d'un album en classe peut être très intéressante, car ses exploitations sont

nombreuses et riches. Mais il ne faut pas utiliser des albums que pour travailler, car ils n'ont pas été conçus pour jouer ce rôle. En effet, de nombreux enfants lisent des albums en lecture plaisir, or si à l'école, l'album devient un support d'activité purement scolaires, ils risquent de s'en détourner et au pire fuir la lecture.

En règle général, un enseignant introduit un album seulement pour la lecture. Derrière ses intentions de lecture se cache souvent un objectif d'écriture. Nous allons donc, à présent, définir l'écriture.

2) L'écriture

Qu'entend-on par « écrire » au cycle 3 ?

a) Définition de l'écriture

Apprendre à écrire aux élèves en cycle 3, c'est leur apprendre à produire des textes (et non des phrases ou des paragraphes) en situation réelle de communication. Le graphisme ne fait plus réellement partie de l'apprentissage, ce n'est qu'une révision lors des copies.

Pour les enfants, savoir écrire, c'est d'abord avoir une stratégie de production de textes en s'appuyant sur :- Une capacité de représentation (représentation de la situation et du type de texte à produire).

- Des compétences permettant de choisir, dans un éventail connu de types de textes, celui qui convient à la situation, et d'identifier ses principales caractéristiques linguistiques.

- Une aptitude à gérer globalement son activité de production pour qu'elle prenne en compte les différents niveaux d'analyse d'un texte : situation de production, superstructure (structure générale), énonciation, grammaire de texte, microstructure au niveau de la phrase.

- Des compétences linguistiques plus générales (syntaxiques, lexicales, orthographiques), des compétences minimales, utilisables dans tous les types de textes.

Lors de la production écrite, l'accent est mis sur les opérations suivantes, d'après Claudine Garcia-Debanc :* La planification textuelle qui est la prise en compte, dans l'élaboration du texte du destinataire et du but (macro-planification). Les questions qu'un élève doit se poser sont « Pour qui est-ce que j'écris ? Dans quel but ? »

- * La textualisation qui concerne les processus mis en œuvre pour linéariser un texte. C'est le moment où l'élève écrit.

- * La révision des textes ou relecture, qui peut se faire en cours de production ou une fois le texte fini.

La maîtrise de la langue à l'école appelle les enseignants à considérer que le retour sur le texte fait partie de l'apprentissage du travail d'écriture.⁸⁹

Ainsi, apprendre à écrire revient à acquérir une stratégie pour produire un texte. Mais de quelles manières les élèves peuvent-ils acquérir cette stratégie ?

b) Comment apprendre à écrire ?

En classe, il faut apprendre à produire des textes : l'enseignant élabore avec les élèves des outils de systématisation et des critères précis d'évaluation. Il est primordial que chaque enfant-écolier, tout au long de sa scolarité, comme lecteur et comme producteur, fasse l'expérience de :- l'utilité et des fonctions diverses de l'écrit. Un des rôles de l'écrit est d'être lu par des tiers et pas seulement par soi. Si l'écrit n'est lu que par le scripteur, il ne comporte aucun intérêt et ne prend pas de sens. A l'école, l'écrit doit être lu par autrui, si les enseignants veulent qu'il puisse prendre du sens pour les élèves et qu'il ne soit pas une corvée. C'est pour cette raison que l'album créé leur a été distribué, afin qu'il puisse être lu par d'autres personnes, notamment la famille, ou pour que les élèves racontent l'histoire à autrui.

- du plaisir que peut procurer la production d'un écrit, plaisir d'inventer, de construire un texte, plaisir de comprendre comment il fonctionne, plaisir d'agencer des mots, plaisir de surmonter les difficultés rencontrées, plaisir de trouver le type d'écrit et les formulations les plus appropriées à la situation, plaisir de faire des progrès, plaisir de la tâche menée jusqu'au bout, du texte achevé bien présenté. En définitive, il faut que, pour chaque enfant, écrire soit, non pas synonyme de corvée, blocage et échec, mais évoque plutôt des projets réalisés grâce à l'écrit, ou des projets d'écriture de fiction aboutis. L'écriture doit être une envie, un plaisir, elle doit être intégrée dans un projet pour apporter du sens. Je pense que produire un album est un projet qui permet aux élèves d'aborder l'écriture avec plaisir et permet aussi d'apporter du sens aux activités d'écriture qu'ils ont menées.

Une représentation précise de la tâche d'écriture est une des premières compétences à acquérir par l'élève pour ensuite pouvoir apprendre à écrire. Il doit chercher pour chaque situation, le type de texte qui convient, il doit aussi se remémorer ses caractéristiques. Il doit avoir recours à une stratégie d'ensemble, définie précédemment. Il doit aussi mobiliser, pour l'adapter, tout ce qu'il peut savoir sur un type de texte donné, et pour cela, utiliser les outils dont il dispose déjà ou en chercher d'autres. Lors de la production de textes, lors des relectures et réécritures, l'élève doit savoir qu'il y a plusieurs niveaux d'analyses d'un texte (de la superstructure du texte aux microstructures orthographiques en passant par les multiples cohérences à rechercher- celle des pronoms et autres substituts, celle des temps des verbes, celle des connecteurs, celle des choix lexicaux, ...) et que lors de la production d'un texte, il est nécessaire d'y veiller, en procédant par étapes, par centrations successives de l'attention.

De plus, le scripteur doit tenir compte de cinq paramètres qui sont le destinataire, le statut de l'énonciation, le but de l'écrit à produire, l'enjeu de l'écrit à produire, l'objet précis de l'échange. Avant chaque production, l'élève doit y réfléchir en posant les questions « A qui j'écris ? Dans quel but exactement j'écris ? Quel est l'enjeu de cet écrit ? Qu'est-ce que j'ai à dire sur le sujet ? ». L'enjeu de cette phase est que les élèves perçoivent bien la relation de dépendance entre ces éléments et les textes produits.

⁸ Groupe EVA, *De l'évaluation à la réécriture*, Hachette Education

⁹ Groupe ECOUEN, *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette Education

L'enseignant doit apprendre à chacun que la première écriture n'est pas définitive, puisqu'elle sera améliorée par la suite. L'élève ne doit pas pour autant se sentir abattu parce qu'il doit modifier ce qu'il a fait. L'enseignant doit donc valoriser le premier jet tout en favorisant l'amélioration. Si ce travail n'est pas fait, l'élève risque de penser que ce qu'il écrit est nul, il risque de se dévaloriser et de s'écarter de l'écrit. Le brouillon est sans doute l'un des meilleurs moyens pour améliorer le texte, l'enseignant doit donc apprendre à chaque enfant l'usage du brouillon. Trop fréquemment, les élèves imaginent qu'il ne sert qu'à se passer de tout effort calligraphique et orthographique avant la copie au propre. Rares sont ceux qui savent améliorer la mise en mots du texte grâce au raturage et à la réécriture.

La lecture d'œuvres du même type d'écrit qu'il faut produire précède toujours l'écriture. L'interaction entre la lecture et l'écriture apparaît comme une nécessité. En effet comment connaître les normes d'un type d'écrit si on n'a pas lu auparavant ce type d'écrit et si on n'a pas travaillé dessus en tentant d'en faire émerger les caractéristiques. Les écrits de référence sont amenés à jouer un rôle essentiel dans la maîtrise du savoir-écrire. En dehors d'une logique de simple imitation, n'impliquant pas de recours à des savoirs fondés sur les typologies, ils s'intègrent dans la cohérence du projet d'écriture et s'inscrivent dans une démarche de résolution de problème. Pour pouvoir écrire, les élèves ont besoin d'avoir de modèles des textes qu'ils doivent produire, ces textes jouent donc ce rôle.

Dans cette partie, nous avons abordé la notion de projet d'écriture, or cette dernière ne peut avoir lieu que si l'enseignant met en place un chantier d'écriture. Nous allons donc maintenant aborder cette notion et plus précisément la définir.

3) Le chantier d'écriture¹⁰¹¹

L'organisation d'un chantier d'écriture et sa démarche doivent permettre que chacun, l'enseignant et l'enfant, ait des repères pour se situer, ait une vue d'ensemble sur les aspects précis à travailler, sur les acquis et les manques, sur les outils et les stratégies élaborées. Chaque chantier est centré sur un type de texte. Un chantier est un travail de durée. Il comporte de nombreuses séances, chaque fois ciblées avec précision. Un chantier engage la totalité d'une classe dans un projet d'apprentissage. Il vise la construction des compétences en sollicitant les acquis et l'esprit de recherche de tous. Partant du point où en est chaque enfant, cette démarche vise à l'amener à produire un texte pertinent le plus abouti possible et plus encore, à élaborer avec lui une stratégie et des outils réinvestissables dans d'autres situations.

Dans un chantier, les phases d'écriture-réécriture alternent avec les périodes d'analyse et de systématisation.

Un emboîtement gigogne distingue, dans le temps, les niveaux de travail linguistique. D'abord, les élèves doivent analyser les paramètres de situation de production écrite, puis la superstructure du type du texte choisi et sa dynamique d'ensemble, ensuite les choix d'énonciation, leur cohérence et les autres aspects de la grammaire du texte (connecteurs, cohérence et pertinence sémantique). En dernier lieu, ils doivent vérifier ce qui reste à travailler en grammaire de phrase, en morphologie verbale. Le toilettage orthographique vient en tout dernier lieu. Si les élèves corrigeaient les erreurs orthographiques avant, ils seraient perturbés, ne pourraient pas voir les autres erreurs, ce qui provoquerait une surcharge

¹⁰ Groupe EVA, *De l'évaluation à la réécriture*, Hachette Education

¹¹ Groupe ECOUEN, *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette Education

cognitive. De plus, il se fait en dernier, car il faut voir avant tout ce qui correspond aux normes du type d'écrit étudié et aux règles de la production écrite.

Pour un enfant qui a du mal à gérer tous les niveaux à la fois, lui permettre de centrer son attention successivement sur les divers plans à considérer est une aide incontestable.

Un chantier n'a de chance d'être efficace et mené jusqu'au bout, sans fatigue et sans ennui, que s'il a du sens pour les élèves.

Dans cette démarche des chantiers, un premier jet est différent d'un brouillon, car sont présents la mise en page et le choix du matériel. Les premiers jets sont des ébauches complètes, poussées le plus loin possible pour chaque enfant et non de simples débroussaillages partiels.

Après le premier jet, vient la confrontation pour dégager les caractéristiques globales d'un type de texte : phase d'analyse, d'élaboration progressive et de systématisation des caractéristiques du type de texte travaillé, considéré comme découlant à la fois des paramètres de la situation de production et d'habitudes sociales. Elle est centrée sur deux niveaux d'analyse du texte : la superstructure et les aspects les plus apparents de la grammaire de texte. La confrontation se fait entre pairs ou avec des écrits sociaux pour percevoir leurs spécificités et leur fonctionnement. L'enjeu de cette phase est que les élèves soient en mesure de produire un texte analogue, qu'ils soient capables d'explicitier les choix que cela implique et qu'ils prennent l'habitude de se poser d'eux-mêmes les questions sur les caractéristiques et les fonctionnements des écrits. D'où l'importance d'outils à élaborer pour garder des traces des analyses réalisées.

Le travail en groupe est l'un des meilleurs moyens pour qu'émergent les règles sur les types d'écrit (de même dans les autres disciplines), car il y aura toujours un enfant qui aura l'idée déclenchante et les autres auront toujours des idées complémentaires. De plus, si le groupe est petit, tous les élèves peuvent travailler, participer, même ceux qui sont timides, car le petit groupe effraie moins que le groupe classe. En outre, les élèves en difficultés pourront aussi intervenir et se faire expliquer plus facilement. Je pense que le travail en groupe est primordial.

Au début d'un chantier, les élèves savent qu'ils partent pour un travail long, avec plusieurs réécritures en cours de route. Lors de la réécriture, différents temps se distinguent. Le premier, celui de l'énonciation est développé par l'élève lors de la composition du texte. Le second temps est celui de l'apprentissage qui comprend l'ensemble des activités menées en classe, avec des phases d'écriture autonome, des moments d'activités décrochées et des séances d'analyse de réflexion, plutôt collectives. Les réécritures correspondent chaque fois à un approfondissement du travail d'élaboration du texte. Elles peuvent être partielles et ne porter que sur un niveau d'analyse ou sur un morceau du texte. La réécriture, le travail sur le brouillon, permettent l'ajout, la suppression, le remplacement d'éléments du texte, explique Claudine Fabre.

La réécriture permet de modifier, d'améliorer le texte, d'intervenir sur la superstructure ou au contraire sur le sens de son texte. Elle n'est donc pas une simple remédiation à des lacunes, mais une réévaluation totale du texte. Par activité décrochée on désigne une séquence, une suite ordonnée de plusieurs séances d'apprentissage qui répond à plusieurs caractéristiques : elle vise à traiter, de manière approfondie, pour permettre à l'élève de construire des compétences de réinvestissement, un problème collectif apparu, souvent de façon récurrente, à l'occasion de projets d'écriture.

Lorsque j'ai reçu les premiers jets, je ne savais quelle remédiation je devais aborder car plusieurs erreurs récurrentes apparaissaient. Il a fallu que je fasse un choix qui devait être le plus pertinent possible. Il a porté sur les répétitions, qui étaient un problème important pour la majorité des élèves de cette classe. Je sais que cette notion a été acquise pour de nombreux élèves car les second et troisième jets en comportaient un peu moins. De plus, un jour, durant

une séance de mathématique, un élève, qui avait eu des problèmes de répétition, m'a fait remarquer que dans la trace écrite le pronom personnel «on » était souvent répété. J'en ai donc profité pour faire un réinvestissement en demandant aux élèves de remplacer ces pronoms.

Enfin, la production finale individuelle permet à chaque enfant de gérer jusqu'au bout sa tâche d'écriture et ses apprentissages. Comparée au premier jet, elle permet toutes les évaluations.

Il peut y avoir des évaluations partielles en cours du processus d'écriture. Mais il y a toujours une évaluation finale, soit par les pairs, soit par l'élève lui-même lors d'une autoévaluation, soit par l'enseignant. L'autoévaluation se fait à l'aide d'une fiche récapitulant les critères dégagés par la classe, tout au long du chantier. Dans cette grille, se trouvent les éléments de la superstructure, des points de grammaire de texte et de grammaire de phrase. Une des grilles la plus connue et pouvant être utilisée est celle du groupe EVA.

Après avoir vu les caractéristiques de l'album et du chantier d'écriture et après avoir défini l'écriture, nous allons nous intéresser à ce que disent les instructions officielles au sujet de la création d'un album au cycle 3.

4) Les Instructions Officielles, l'interdisciplinarité

a) La maîtrise du langage et de la langue française

La maîtrise du langage et de la langue française est l'objectif essentiel de l'école primaire, que ce soit à l'oral comme à l'écrit. Elle est la base de l'accès à toutes les connaissances, assure à l'enfant sa place de futur citoyen. Elle regroupe l'ensemble des capacités qui permettent à un élève de bénéficier des échanges oraux qui ont lieu dans la classe à propos de tous les aspects du programme, de lire en les comprenant les textes supports de toutes les activités pédagogiques, de se servir de l'écriture pour organiser les connaissances requises à ce niveau, pour manifester par écrit ce qui en est compris et acquis. Au cycle 3, tous les aspects de la maîtrise du langage doivent être traités, et non l'un privilégié par rapport aux autres. L'enseignement de la lecture doit être poursuivi afin d'obtenir une véritable articulation entre la compréhension de textes de plus en plus complexes et variés et la reconnaissance des mots. Cet enseignement ainsi que celui de l'écriture sont rattachés aux grands domaines disciplinaires : on lit, on écrit partout.

Elle se construit notamment dans la transversalité de l'ensemble des apprentissages. Il faut programmer des séquences de travail dans plusieurs domaines disciplinaires. La maîtrise du langage est renforcée par un programme de grammaire conçu comme un exercice de réflexion sur le fonctionnement du français, en particulier en liaison avec la production de textes. Le programme de littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves.

Ma séquence étant basée sur la littérature et l'écriture, nous nous devons d'analyser ce que préconisent les Instructions Officielles à ce sujet.

b) Littérature (dire, lire écrire)

Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge et puisées dans la littérature de jeunesse. La lecture se poursuit par des échanges et des débats sur les interrogations suscitées et donnent l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation. L'étude des œuvres peut être mise en liaison avec les activités artistiques et notamment avec les arts visuels (ce qui est le cas pour les albums créés par les élèves). L'univers de la littérature se travaille aussi à travers la pratique de l'écriture. Cette expérience, plus exigeante, permet à l'élève de commencer à prendre conscience des spécificités de l'écrit.

On privilégiera le parcours rapide, seul susceptible de permettre à cet âge la compréhension d'ensemble de l'œuvre. L'essentiel est de permettre que l'œuvre vienne s'inscrire dans la mémoire de chacun par les divers aspects qui la constituent : les personnages, la trame narrative, des expressions, etc.

La plupart des élèves sont capables de lire de manière autonome des textes de littérature de jeunesse (de les comprendre et d'en proposer une interprétation sans l'aide de l'adulte). Toutefois, les compétences de lecture restent en cycle 3 très variables, les enseignants veilleront à suggérer des œuvres appropriées à chacun, tant par l'intérêt qu'elles suscitent que par les difficultés qu'elles présentent. Pour toutes ces raisons, je pense que l'album *Histoire à quatre voix* est bien adapté puisqu'il permet, entre autre, une pédagogie différenciée et parce qu'il est prôné par les Instructions Officielles.

La plupart des genres littéraires rencontrés en lecture peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture. L'enseignant conduit ce travail de manière progressive en s'appuyant

sur les textes lus. Le pastiche, l'imitation, le détournement sont les bases du travail d'écriture, en référence aux textes littéraires. Le recours aux textes doit permettre soit de dégager les caractéristiques susceptibles de guider la mise en œuvre du projet, soit de répondre aux questions émergeant lors de la réalisation du projet.

Lors de l'écriture du projet, la révision de l'écrit doit conduire les élèves à ajouter, supprimer, remplacer, déplacer des fragments de leur texte ou de celui de pairs, en s'appuyant sur les annotations des autres élèves ou du maître et en utilisant les outils construits par la classe. Tout projet d'écriture peut se prolonger par un projet d'édition du texte réalisé. C'est l'occasion pour les élèves, de s'initier à la fabrication d'un livre (couverture, mise en pages, illustrations) et de sa diffusion (présentation aux parents).

Aucun projet d'écriture ne peut fonctionner sans activités décrochées en Observation Réfléchie de la Langue.

c) Observation Réfléchie de la Langue

L'observation réfléchie de la langue française conduit les élèves à examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire et dont on peut définir les caractéristiques. Elle doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise de la langue, et non une série d'exercices stériles et répétitifs. Les connaissances acquises dans les séquences consacrées à la grammaire ou à l'orthographe sont essentiellement réinvesties dans les projets d'écriture. Ceux-ci peuvent servir de supports à de nouvelles observations.

Pour faciliter cette observation, quelques techniques d'exploration du langage doivent être régulièrement utilisées : classer en justifiant le classement, manipuler (effectuer des opérations) afin de faire apparaître des ressemblances et des différences entre les objets étudiés et enfin d'élaborer un outil de classe simple et utilisable par tous.

L'enseignant doit aussi aborder les homophones grammaticaux, notamment « a/à », les mots de liaison dans un texte en cours d'écriture.

Les Instructions Officielles prônent des séances de débats à partir de la littérature, car des compétences en éducation civique sont ainsi abordées.

d) Education civique

L'éducation civique doit permettre à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité. Elle conduit l'élève à prendre conscience de manière plus explicite de l'articulation entre liberté personnelle, contraintes de la vie sociale et affirmation de valeurs partagées. L'éducation civique n'est pas, en priorité, l'acquisition d'un savoir, mais l'apprentissage pratique d'un comportement. Ce domaine est donc lié à tous les enseignements. Tout au long du cycle, une heure en moyenne par semaine doit être consacrée à l'explication des problèmes concernant l'éducation civique dans les différents champs disciplinaires. De plus, une demi-heure par semaine est réservée à l'organisation des débats durant lesquels les élèves passent progressivement de l'examen de cas singuliers à une réflexion plus large.

En continuant à apprendre à débattre avec ses camarades, l'élève comprend ce que la confrontation à autrui apporte à chacun. Ecouter l'autre est une première forme de respect et d'acceptation de la différence. Le travail en groupe ou collectif est ainsi une méthode qui favorise le mieux l'écoute de l'autre.

Les enseignants doivent faire comprendre la signification des contraintes justifiées de la vie collective par le surcroît de liberté qu'elles apportent. Les débats et les votes permettent de conduire cette réflexion de manière concrète.

Lors de la production d'un album interviennent la littérature, la production écrite, l'observation réfléchie de la langue, mais aussi les arts visuels.

e) Arts visuels

L'élève doit préciser, structurer ses connaissances et les met en relation avec d'autres disciplines, en particulier avec la littérature. Certaines activités mettent en relation les albums avec d'autres domaines d'expressio! qu'il s'agisse du théâtre, de la diction des textes, des arts visuels ou encore de la musique. Cette mise en réseau de différents moyens d'expressio! met en évidence l'interdépendance des domaines artistiques et peut constituer un éveil culturel très riche, affirme Dominique Alamichel¹². Dans le cadre de projets personnels et collectifs, les pratiques et les démarches s'ouvrent sur de nouvelles techniques acquises dans différents domaines artistiques relevant déjà des arts visuels tels que le dessin, la peinture, etc.

Cet enseignement vise à articuler deux volets qui participent l'un et l'autre de l'éducation du regard : - une pratique diversifiée intégrant analyse et production d'images, dessins, nouvelles technologies, et autres formes d'expressio!s plastiques en deux ou trois dimensions ; elle s'appuie sur le plaisir de faire, favorise la créativité des élèves tout en visant l'acquisition de savoirs spécifiques.

- une approche culturelle articulée aux démarches de réalisation et centrée sur la rencontre avec des œuvres et des artistes, par l'exploitation de documentations.

La pratique du dessin amène l'élève à exploiter de manière réfléchie différentes techniques.

L'élève s'approprie et réemploie certains codes de représentation repérés dans les albums illustrés. Le dessin peut se combiner avec d'autres procédés techniques tels que la peinture. Il peut associer plusieurs techniques, instruments (pastels, feutres, crayons, etc.).

Après le dernier jet, j'ai souhaité que les élèves tapent leur texte sur l'ordinateur. Que disent les Instructions Officielles à ce sujet ?

f) Brevet Informatique et Internet

Les compétences du B2I niveau un font l'objet d'un travail régulier dans l'ensemble des domaines d'apprentissage. Le travail sur ordinateur dans les différentes disciplines enseignées permet aux élèves de s'approprier la souris, le clavier ainsi que les logiciels correspondant à chaque matière. En effet, si les élèves produisent leur texte sur l'ordinateur, ils apprennent à utiliser la souris, le clavier (les touches à utiliser pour obtenir le ê, « , », « . », à). De même, ils apprennent à utiliser le traitement de texte.

Cet apprentissage facilitera l'entrée dans la vie active pour ces futurs travailleurs, car l'informatique et notamment Internet se développent énormément et deviennent nécessaires dans toute activité professionnelle.

Ainsi le travail en interdisciplinarité est essentiel pour produire un album. En outre, ce travail est préconisé par les Instructions Officielles. Pour que la production ait du sens aux yeux des enfants, il faut qu'elle s'inscrive dans un projet d'écriture, constitué de plusieurs temps :

¹² ALAMICHEL, Dominique, *Albums, mode d'emploi, cycle 1, 2, 3*, Argos Démarches

écriture, lecture, activités décrochées... C'est ce que j'ai essayé de mettre en place lors de mon premier stage en responsabilité.

II) LA CREATION D'UN ALBUM PAR LES ELEVES

1) Travail en littérature¹³¹⁴

La première séance s'est déroulée en deux temps. Tout d'abord, j'ai abordé le schéma quinaire, car j'estimais qu'il était nécessaire que les élèves connaissent la structuration du récit, notamment pour pouvoir produire un album par la suite. De plus, nous avons vu précédemment qu'un album est composé de récits. Or si le récit est conforme au schéma narratif, le travail de compréhension et de mémoire est facilité ; dans le cas inverse, le récepteur risque de « décrocher » ou, en tout cas, devra procéder à des remises en ordre des informations qu'on lui livre. C'est donc aussi pour cette raison que les élèves ont étudié le schéma quinaire, pour ne pas avoir de problème de compréhension à la lecture de l'album *Histoire à quatre voix*.

J'ai présenté le schéma quinaire à partir de deux albums, *Balthazar* et *C'est moi le plus fort*. J'ai introduit les notions de situation initiale (début de l'histoire), de développement de l'histoire comprenant une perturbation (un obstacle), les conséquences du problème et la /les solution (s) trouvée (s) pour y remédier et de situation finale (fin de l'histoire), puis j'ai lu le premier album *Balthazar*. Après la lecture, les élèves ont essayé de retrouver la structure de l'album en confrontant leurs idées. Le même déroulement a été suivi avec l'autre livre *C'est moi le plus fort*.

Pour terminer le travail sur le schéma quinaire, les élèves m'ont dicté une règle sur la structuration du récit. Pour qu'ils comprennent plus facilement, j'ai fourni l'exemple à partir de l'album *Balthazar*, qu'ils venaient juste d'étudier. Il aurait mieux valu qu'ils trouvent eux-mêmes l'exemple, mais j'étais pressée par le temps car l'heure était presque terminée et je ne pouvais pas la dépasser puisque les CM1 avaient, juste à la suite, un cours d'espagnol avec un intervenant. De plus, je me suis aperçue que les CE2 étaient très lents à copier, ils n'auraient pas pu copier la règle, chercher et écrire l'exemple. Par contre, j'aurais pu mettre en place, à ce moment, une activité de pédagogie différenciée. Les CM1 et un ou deux CE2 qui avaient terminé de copier la règle auraient pu chercher eux-mêmes l'exemple, soit individuellement, soit par petits groupes.

Lors de la deuxième partie de la première séance, qui a eu lieu l'après-midi, les élèves ont rencontré l'album qui leur servirait de point de départ pour la construction de leur album *Histoire à quatre voix*.

Les élèves ont été répartis en quatre groupes et chaque groupe a lu une des voix de l'album, en photocopie (annexe). Deux des quatre groupes ont été constitués selon leur niveau scolaire : les élèves du CM1, sauf un, ont lu la première voix, celle de la mère car elle contenait le plus de difficultés de compréhension, avec un langage soutenu et l'emploi du passé simple. Le quatrième groupe composé des quatre élèves du CE2 ayant le plus de difficultés en maîtrise de la langue et de l'élève du CM1 qui, lui aussi, avait d'énormes difficultés, ont lu la voix la moins complexe, la quatrième. Dans cette voix, celle de la fille, le langage utilisé est celui qui se rapproche le plus de celui utilisé par les élèves et il ne comprend aucune difficulté particulière. Les deux autres groupes ont lu soit la deuxième voix (celle du père), soit la troisième voix (celle du petit garçon).

Après la lecture, chaque groupe a tenté de produire un résumé de la voix en utilisant le schéma quinaire. Je pense que le travail en groupe sert d'apprentissage : en travaillant à plusieurs, les élèves doivent prendre en compte les points de vue des autres membres du groupe, ils doivent se servir du dialogue pour organiser les productions du groupe, ils doivent

¹³ LE MANCHEC, Claude, *L'album, une initiation à l'art du récit*, édition L'école, 1999

¹⁴ ALAMICHEL, Dominique, *Album, mode d'emploi, cycle 1, 2, 3*, Argos Démarches

rapporter devant la classe (avec ou sans l'aide de l'écrit) de manière à rendre ces productions compréhensibles.

J'ai rencontré des difficultés de gestion de groupe lors cette activité car c'était la première fois qu'ils travaillaient de cette manière. Ces difficultés ont eu des conséquences sur le temps imparti au résumé. Tous les résumés devaient être terminés à la fin de l'heure, or seul un groupe l'avait fini et un autre l'avait bien avancé. Les élèves du premier groupe constituaient ensemble les phrases. Les élèves du deuxième groupe choisissaient les événements, les idées que devaient contenir le résumé. A partir de ceci, chacun écrivait une phrase sur le thème choisi et la présentait au groupe. Ensuite, tous votaient pour la meilleure phrase.

En début de deuxième séance, les groupes qui n'avaient pas terminé le résumé l'ont continué, puis je les ai tous affichés au tableau et un élève de chaque groupe est venu lire le résumé au reste de la classe (annexes). Ce travail m'a permis, comme l'explique Claude Le Manchec¹⁵ de vérifier la compréhension du récit (grâce à la production du résumé) et a permis aux élèves d'apprendre à s'exprimer devant les autres, compétence souvent difficile à acquérir.

Après la lecture de chaque résumé, j'ai demandé aux élèves quels étaient les personnages de l'histoire (nous avons vu que la connaissance des personnages est essentielle pour la compréhension de l'histoire, c'est en partie pour cette raison que je leur ai demandé ce travail). Je pensais qu'ils ne réussiraient pas à découvrir que les personnages présents dans les quatre voix étaient chaque fois les mêmes. Pour cette raison, je m'apprêtais à les aider après la relecture du quatrième résumé. J'ai donc été réellement surprise qu'ils les aient tous identifiés, qu'ils se soient aperçus que les personnes présentes dans les différentes voix étaient les mêmes, que les différentes histoires se déroulaient dans le même lieu, que chaque personnage racontait plus ou moins la même histoire mais selon ce qu'ils avaient vécu et selon ce qu'ils avaient ressenti. A partir des réponses données par les élèves, j'ai introduit la notion de point de vue, importante notamment pour la création de leur album en imitant Anthony Brown dans *Histoire à quatre voix*: Quatre personnes différentes racontent un même après-midi au parc. Dominique Alamichel présente cet album sous cet angle : chacun a vu la même chose mais différemment. L'illustration de la couverture qui montre, en perspective, une allée de jardin peut être vue comme une représentation symbolique du jeu sur les perspectives narratives qui fondent l'album. Cet album construit en alternance initie les enfants à la notion de point de vue. Il montre qu'on a souvent une vue partielle des choses et il met en évidence la notion d'ambivalence : une même réalité, mais des approches différentes. J'ai souhaité que ce travail se fasse en collectif afin de développer les compétences suivantes : saisir rapidement l'enjeu de l'échange et en retenir les informations successives, se servir de sa mémoire pour conserver le fil de la conversation et attendre son tour, s'insérer dans la conversation et reformuler l'intervention d'un autre élève ou du maître.

Après, je leur ai demandé de commencer à travailler sur le personnage principal de la voix qu'ils avaient à lire la veille, notamment sur ses caractéristiques. Le personnage en particulier est sans cesse construit et reconstruit à partir de plusieurs signes qui en constituent l'être et le faire. Nom propre, portraits plus ou moins évolutifs, dialogues font du personnage un élément clé du récit dont la fonction essentiellement organisatrice et cohésive. Pour cette raison, un travail important sur les personnages des albums *Histoire à quatre voix* et *L'anniversaire de Link* (album produit par les élèves) a été mené. Cette activité sert de point d'appui au lecteur pour construire le récit.

¹⁵ LE MANCHEC, Claude, *L'album, une initiation à l'art du récit*, L'école

Mon objectif était surtout de percevoir si les élèves savaient relever des informations, souvent implicites, dans un texte, au sujet d'un personnage.

J'ai à nouveau rencontré des difficultés lors de ce travail, car il devait être fait à plusieurs. De plus de nombreux élèves ne savaient pas ce qu'ils devaient écrire, car ils n'avaient pas compris l'expressio! « leur caractère ». Je ne la leur avais pas explicitée, pensant qu'ils avaient déjà traité le portrait les années précédentes. J'ai donc demandé à tous les élèves ce que l'on pouvait écrire pour définir chaque personnage. Ce sont surtout les CM1 qui ont proposé des solutions et expliqué aux CE2. Ce travail n'a pas été terminé lors de cette séance.

Lors de la troisième séance, les élèves ont terminé la recherche sur les personnages, entamée lors de la séance précédente. Pour m'assurer que cette fois les élèves avaient compris ce que signifiait l'expressio! « leur caractère », j'ai demandé à plusieurs élèves de rappeler ce qu'ils devaient repérer dans les textes. Par groupe, ils ont cherché le caractère, le ressenti lorsque c'était possible, le langage et le milieu social. Ils ont rencontré certaines difficultés avec les notions de « langage » et de « milieu social ». Pour les aider, j'ai prélevé certains éléments de vocabulaire significatifs et leur ai demandé leur analyse : si le vocabulaire était riche (soutenu), courant (employé tous les jours) ou vulgaire (annexe).

Ensuite, tous les groupes ont mis en commun leur recherche en justifiant leurs réponses, que j'ai écrites au tableau afin construire la trace écrite. A partir de la leçon, ils ont dû produire un portrait sur un des personnages de l'album. Par la suite, j'ai rédigé un portrait sur les différents personnages, à partir des portraits composés par les élèves et je les ai distribués afin qu'ils aient un écrit commun sur l'album étudié (annexe).

A partir de ce moment, je leur ai montré la couverture de l'album, qu'ils n'avaient pas eu l'occasion de voir jusqu'à présent. Puis j'ai lu l'album, sans leur montrer les illustrations, car un travail plus précis serait fait dessus ultérieurement ; avant de voir comment étaient représentés les personnages, je souhaitais qu'ils les imaginent en cours d'art visuel.

Lors de la quatrième séance, les élèves ont choisi les décors de l'album qu'ils allaient produire. Ils ont défini l'histoire, les personnages et les lieux, par contre, j'ai imposé le moment : lors d'Halloween (annexe).

Chaque fois on a procédé de la même manière. Par exemple, les élèves proposaient des idées sur l'histoire que j'écrivais au tableau. Ensuite, ils votaient pour l'histoire qu'ils préféraient, sachant qu'ils ne pouvaient voter qu'une fois par thème. J'écrivais le score en face de chaque idée et à la fin de chaque vote, on regardait quel était le thème qui l'emportait. Par ce biais, j'ai abordé l'éducation civique, puisque nous avons parlé de la démocratie, des votes, de leur rôle et des conséquences des votes. En effet, lors de cette séance, certains élèves étaient mécontents car ce qu'ils choisissaient n'était jamais plébiscité. Il a donc fallu que je leur explique qu'en démocratie, lors d'un vote, c'était la majorité qui l'emportait. Grâce à cette séance, je pense que je les ai initiés à certains enjeux de la citoyenneté.

En parallèle des séances de littérature, j'ai mené des débats, dont le point de départ était l'album *Histoire à quatre voix*.

2) Lien littérature- éducation civique¹⁶

Lors du premier débat, j'ai demandé aux élèves ce qu'ils pensaient de la position de la mère de Charles au sujet des pauvres. Tout de suite, ils m'ont affirmé qu'elle avait tort et ont développé leurs idées sur les personnes pauvres, les actions qu'ils mèneraient s'ils le

¹⁶ Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?

pouvaient, pour aider ces hommes et femmes : les loger, leur permettre de se laver, leur donner de l'argent, les nourrir. J'ai profité de cette séance pour aborder la différence, comme il est préconisé dans les Instructions Officielles : les élèves doivent apprendre à accepter la différence. L'apprentissage du respect de la différence doit continuellement se faire, notamment en luttant contre les formes quotidiennes de rejet.

Lors du second débat, j'ai interrogé les élèves sur la réaction de la mère de Charles lorsqu'elle ne trouve plus son fils. Tous ont expliqué qu'ils comprenaient cette réaction, car s'ils avaient été adultes, ils auraient réagi de la même manière. Ils ont ensuite donné des raisons de cette réflexion : la violence qui se développe, la présence partout de voyous, pédophiles, vendeurs de drogues, etc.

J'ai, par la suite, essayé d'orienter le débat vers les médias, car ce sont eux qui diffusent les informations sur l'insécurité. Je voulais qu'ils développent leur esprit critique par rapport aux informations révélées par les journalistes, mais les élèves n'ont pas accroché, je suis donc revenue au sujet précédent.

Pour terminer cette séance, je leur ai fait énoncer les règles à suivre pour leur sécurité : ne pas suivre des inconnus, ne pas prendre de produits proposés par des inconnus, s'ils voient un inconnu rôder souvent autour de l'école, prévenir les adultes, ... Certains disent que la répétition permet de mémoriser, j'ai donc utilisé cette méthode. Même si ces règles étaient connues, j'ai préféré qu'elles soient redites pour qu'elles soient bien ancrées.

Lors de ces deux séances, certains élèves, au début, n'ont pas osé parler. Il a fallu que je dédramatise la prise de parole et que j'explique qu'aucune moquerie n'était tolérée. A partir de ce moment, tous les élèves, sauf peut-être un ou deux, ont participé, ce qui a provoqué de nombreuses interactions : certains élèves ont réfuté les idées des autres, sans les dénigrer et en justifiant leurs opinions.

Après avoir étudié l'album Histoire à quatre voix et précisé l'histoire, les élèves ont commencé à écrire.

3) Les productions écrites

Lors de la première séance de production écrite, les élèves ont d'abord rappelé les choix qu'ils avaient faits par rapport à l'histoire qu'ils allaient produire. Pour les aider lors de la rédaction, j'ai écrit tous les éléments au tableau. Ensuite, je leur ai demandé quels étaient les points sur lesquels ils devaient faire attention lors de l'écriture et surtout lors de la relecture. De même, j'ai noté leurs réponses au tableau afin de constituer la grille de relecture préconisée par le groupe EVA. Ensuite, je leur ai expliqué le rôle de ce que j'écrivais au tableau « aide pour améliorer le texte lors de la relecture ».

J'ai séparé les élèves en trois groupes hétérogènes -CE2 et CM1 mélangés- et je leur ai demandé de s'identifier à l'un des personnages choisis (j'ai imposé le personnage, un par groupe) et de lui faire raconter son histoire (annexe).

Lors de la seconde séance, les élèves ont écrit en groupes.

J'ai d'abord lu deux ou trois productions correctes, comme exemple, en expliquant ce qui était bien, puis je les ai toutes rendues. Ensuite, je leur ai demandé de se regrouper comme lors de la première séance de production, de produire un nouvel écrit, à partir de la production de chacun, élaborée lors de la séance précédente. Je leur ai interdit de recopier les textes que je venais de lire, car les nouveaux écrits devaient provenir de tout le groupe et non d'un seul élève.

L'un des objectifs de cette séance est de pouvoir travailler en groupe, de se mettre d'accord sur ce qu'ils vont écrire. J'ai à nouveau rencontré des problèmes lors du travail en groupe. Un groupe s'est disputé pour savoir qui allait écrire, ne réussissant pas à se mettre d'accord, il a fallu que j'intervienne et que je nomme un secrétaire. Par contre, je leur ai expliqué que même si un secrétaire était élu, tous devaient tout de même recopier le texte. En outre, de nombreux élèves souhaitaient travailler individuellement, ils ne s'entendaient pas avec les autres élèves sur ce qu'il fallait écrire.

Dans un groupe, un élève proposait une phrase qui était acceptée ou refusée. Le secrétaire l'écrivait et les élèves de CM1 corrigeaient les erreurs orthographiques, syntaxiques, etc.

Un autre groupe a procédé différemment. Ils décidaient ensemble des éléments que devait contenir leur écrit. Ensuite, ceux qui avaient des idées écrivaient leur phrase sur une ardoise. Puis chacun votait pour la phrase la plus pertinente. Dans ce groupe, aucun problème n'a été rencontré. Les élèves du dernier groupe ont commencé par rédiger individuellement, puis ils ont mis en commun leurs écrits. Ils se sont souvent frottés à des obstacles, car ils ne s'entendaient pas, chacun voulait que soit écrite sa phrase.

Lors de la séance sur le choix de l'histoire et du décor, j'ai estimé inutile de préciser les actions des personnages car je pensais qu'ils divergeraient peu. Or quand j'ai lu les trois récits, les actions proposées étaient totalement divergentes. Lors de la séance suivante, j'ai donc imposé les actions, en tenant compte de ce qu'ils avaient écrit.

La troisième séance devait avoir lieu le jour où j'étais visitée, l'après-midi. Les élèves devaient étudier en observation réfléchie de la langue la différence entre « a/à ». Or la personne qui m'a visitée le matin m'a conseillé de ne faire que des productions individuelles, afin que tous les élèves écrivent, améliorent leur style et puissent produire leur propre histoire. De même, elle m'a conseillé d'améliorer la description des personnages : portraits physique et moral, notamment pour travailler plus précisément le point de vue ; le personnage donne ses impressions ... L'après-midi, les élèves ont donc précisé le portrait physique et moral des personnages. Les choix se sont faits d'abord par émission d'idées puis par vote (annexe).

Puis j'ai rappelé aux élèves les consignes, les points que devait contenir l'écrit et je leur ai fourni la grille de relecture qu'ils avaient créée lors de la première séance de production contenant des items syntaxiques, orthographiques et de grammaire textuelle... Cette grille a servi pour la relecture après l'écriture (je considère cet écrit comme le second jet). Les élèves ont dû cocher dans la grille les points qui étaient contenus dans leur écrit. Tous les élèves se sont réellement impliqués dans cette production, même les élèves en difficulté. Un élève en difficulté m'a même expliqué qu'il avait apprécié (annexe). La séance d'ORL sur « a/à » a été annulée par manque de temps.

Lors de la quatrième séance, les élèves ont d'abord corrigé leurs erreurs, lorsqu'ils le pouvaient, puis ils ont produit le troisième jet en tenant compte des remarques faites lors du deuxième jet, des séances d'observation réfléchie de la langue et grâce à la grille de relecture. Par rapport à cette grille, la consigne était la suivante : « lors de la relecture, coche les items lorsqu'ils sont contenus dans le texte. Si certains ne sont pas cochés, essaie d'améliorer le texte ». Lors de la lecture des productions, j'utilisais aussi la grille de relecture. Ils avaient ainsi une double évaluation : une par eux et une par l'enseignant (annexe).

Lors de la sixième séance, les élèves devaient taper leur texte sur l'ordinateur. J'ai estimé qu'ils rencontreraient moins de difficultés si le texte était net, sans erreurs et donc plus lisible. Pour cette raison, j'ai décidé que la cinquième séance serait destinée à la réécriture de leur texte, mais cette fois sans l'améliorer, en corrigeant seulement les erreurs.

J'ai proposé la sixième séance afin que les élèves développent les compétences du Brevet informatique et Internet : connaître les touches du clavier, savoir utiliser la souris et le clavier, être capable de recourir au logiciel de traitement de texte, saisir ou modifier un texte, le mettre en forme en utilisant à bon escient les minuscules et les majuscules, les marques de changements de paragraphes, l'alignement des paragraphes ... J'ai été confrontée à des obstacles lors de cette séance, car la plupart des élèves ne savaient pas utiliser les ordinateurs.

Entre les séances de productions, j'ai proposé des activités décrochées en observation réfléchie de la langue. Les différentes productions écrites, les erreurs orthographiques, syntaxiques commises m'ont aidée à élaborer ces séances.

4) Activités décrochées en Observation Réfléchie de la Langue

Lors de la première séance, les élèves ont travaillé sur les anaphores (annexe).

Je leur ai distribué les voix de l'album *Histoire à quatre voix*, une voix par enfants ; les quatre textes ont été répartis entre tous les élèves. Je leur ai demandé de repérer, de souligner individuellement sur la photocopie tout ce qui se rapportait au personnage principal de leur texte. S'ils avaient le temps, ils pouvaient ensuite travailler d'autres personnages dans leur voix ou dans d'autres. Ensuite par groupes, ils devaient les classer comme ils le voulaient ; beaucoup d'élèves m'ont demandé comment les classer, question à laquelle je n'ai pas répondu car je désirais qu'ils trouvent eux-mêmes un critère de classement. Au bout d'un moment, tous les groupes ont mis en commun leurs réponses, que j'ai écrites au tableau, ils ont tous classé les mots trouvés par catégorie grammaticale nom propre, nom commun, pronom personnel.

A partir de ce qui était indiqué au tableau, certains élèves ont remarqué que tous les mots trouvés étaient utilisés pour éviter les répétitions. Enfin, par groupes, ils ont créé une trace écrite grâce aux observations faites sur les répétitions, qu'ils ont ensuite lue devant tous leurs pairs. Puis tous ensemble ils m'en ont dicté une, à partir de toutes celles trouvées qui se ressemblaient énormément et ils l'ont recopiée ensuite. Pour terminer, ils ont fait des exercices de réinvestissement.

Lors de la seconde séance, j'ai abordé à la fois la grammaire de phrase et la conjugaison.

Une narration peut être écrite selon deux grands modes expose Dominique Alamichel : soit elle est racontée par un narrateur plus ou moins apparent, soit elle est présentée directement comme s'il n'y avait pas de narrateur. Mais quand une histoire est racontée, c'est qu'il y a plus généralement un narrateur. Le lecteur découvre alors la fiction par l'intermédiaire de ce narrateur, qu'il soit anonyme ou non, le texte peut prendre soit la forme d'un récit soit celle d'un discours. Le discours concerne l'album *Histoire à quatre voix*, d'où l'importance du pronom personnel de la première personne du singulier. C'est pour cette raison que les élèves ont révisé la première personne du singulier.

J'ai écrit au tableau « je », « j' » et je leur ai demandé ce qu'ils voyaient. Tous m'ont donné la nature et la fonction. Dans un second temps, je leur ai donné un texte dans lequel se trouvait ce pronom avec des verbes au présent, à l'imparfait, au passé composé (avec des verbes des trois groupes). Je leur ai demandé de les souligner et de les classer, tout ce travail était individuel. Lors de la mise en commun, ils ont énoncé les propriétés sur les terminaisons. Pour vérifier qu'ils avaient compris, notamment les CE2, je leur ai donné des exercices de réinvestissement.

La troisième séance a été dédiée aux connecteurs (annexe).

Lors de la lecture du deuxième jet, je me suis aperçue que la plupart des élèves n'utilisaient comme connecteur que la conjonction de coordination « et ». J'ai donc considéré qu'il fallait aborder les connecteurs pour améliorer leur écrit et pour lui donner plus de sens.

Je suis partie de deux productions d'élèves de cette classe, bien entendu les textes donnés aux élèves étaient anonymes. J'ai écrit les deux textes au tableau. Dans le premier texte, non seulement la conjonction de coordination « et » était employée, mais aucune ponctuation n'était utilisée. Le deuxième écrit comportait les mêmes erreurs, en ce qui concerne la répétition de la conjonction. Sans leur donner de consigne, j'ai ouvert le tableau, tout de suite ils ont lu et m'ont fait remarquer qu'il y avait un problème de répétition dans les deux textes (le « et » était toujours employé). Je leur ai donc demandé de se mettre par groupe et de tenter d'améliorer le premier texte. Lors de la mise en commun, chaque groupe a lu son texte transformé. J'ai écrit tous les mots trouvés au tableau et ils ont réfléchi collectivement à l'élaboration d'une trace écrite. Pour créer la trace écrite, certains élèves énonçaient une leçon ou une phrase, soit elle était acceptée, soit rejetée. Si la leçon donnée par un élève était adoptée, elle pouvait tout de même être modifiée pour apporter des explications supplémentaires.

Au départ, les élaborations des règles par les élèves leur ont posé problème car ils ne savaient pas comment s'y prendre. Pour remédier à ce problème et surtout pour qu'ils apprennent, les règles ont toujours été produites par eux, collectivement ou en groupe –dans ce cas un CM1 se trouvait dans chaque groupe, il faisait office de tuteur- et souvent, j'induisais soit par une première phrase, soit par un début de texte.

Après la copie de la trace, je leur ai lu la production d'un élève qui répondait aux critères sur les connecteurs. Cet élève les avait variés, il y avait peu de problème de répétition. A la suite de la lecture, je les ai interrogés sur l'impression d'ensemble du texte. Ils m'ont répondu qu'il était agréable à écouter car il était cohérent, beaucoup plus compréhensible et qu'il était riche. Je leur ai alors demandé pour quelles raisons, ils ont expliqué que le peu de répétitions donnaient cette sensation.

Je pense que cette comparaison était le meilleur moyen pour qu'ils s'aperçoivent des méfaits des répétitions. Cette séance a eu un impact considérable sur beaucoup d'enfants puisque plus des trois quarts des élèves ont fait attention, à partir de ce moment, à varier les connecteurs, et à éviter les redondances.

Après le travail d'écriture, les élèves ont dû illustrer leur album.

5) Production des illustrations¹⁷

Lors de la première séance, j'ai demandé aux élèves de dessiner les personnages de l'album *Histoire à quatre voix*, d'illustrer le livre en mettant en relation les textes lus avec des images qu'ils devaient créer (les élèves n'avaient pas encore vu les illustrations de l'album).

Pour réaliser les productions artistiques, les élèves avaient à leur disposition le crayon de papier, les crayons de couleurs, les feutres, les pastels et les craies grasses. Aucun ustensile n'était obligatoire, aucune contrainte n'était imposée.

¹⁷ ALAMICHEL, Dominique, *Albums, mode d'emploi, cycle 1, 2, 3*, Argos Démarches

Le but de la séance était d'illustrer l'album afin de comparer leurs productions avec celles de l'album, lors de la séance suivante. Mon objectif était qu'ils perçoivent que les illustrations pouvaient représenter la vie différemment de la réalité (ne pas représenter les personnages par des êtres humains, dessiner des choses inhabituelles), qu'elles pouvaient être travaillées.

L'album peut servir de support pour une initiation à l'analyse graphique, car dans un album, le texte et les illustrations s'imbriquent souvent à la manière du scénario et des images dans un film. Or dans notre société où le visuel a la place qu'on lui connaît, chacun sait qu'il est important d'apporter aux enfants des compétences en matière de lecture d'images. L'album peut aussi être le point d'ancrage pour l'étude d'œuvres ou d'artistes.

Ainsi, lors de la séance suivante, les élèves ont travaillé sur les illustrations de l'album d'Anthony Brown, en lecture d'image.

Lors de la présentation de la couverture de l'album, les élèves ont été surpris par la représentation des personnages, car ils s'attendaient à voir des êtres humains, or les illustrations représentaient des gorilles. Une fois la surprise passée, leur première phrase a été : « Mais ce ne sont pas des hommes, ce sont des singes ; c'est étrange ! ». Il est regrettable que la classe n'ait pas réfléchi aux implications et à l'effet produit par cette originalité, mais je n'ai pas pensé à travailler dessus.

Après avoir feuilleté le livre, ils ont comparé leurs dessins aux illustrations et ils ont remarqué qu'ils avaient tous dessiné des hommes, à l'exception d'un élève qui avait dessiné des extra-terrestres. C'est pour cette raison qu'ils ont eu cette réaction en visualisant les illustrations.

J'ai trouvé un peu dommage qu'ils n'aient pas l'esprit plus imaginatif.

Par la suite, nous avons approfondi la lecture des illustrations, ils les ont analysées une après l'autre. Ils se sont aperçus qu'elles contenaient de nombreuses spécificités : les arbres en feu, les arbres avec le feuillage en forme de chapeau, de même pour les lampadaires, la représentation de la *Joconde*, *King Kong*, etc.

Je leur ai expliqué, après avoir examiné l'album, que les illustrations pouvaient transgresser la réalité, qu'elles étaient le véhicule des sentiments de l'illustrateur par rapport à l'histoire, que dans les dessins, des références à d'autres livres, à des peintures, sculptures, des films pouvaient être faites.

Lors de la troisième séance, les élèves ont dû illustrer leur premier jet. Ils avaient à leur disposition le même matériel que lors de la première séance.

Le but de cette séance était de produire une ébauche, de réfléchir aux illustrations qu'ils pouvaient créer pour accompagner leur album.

Lors des quatrième, cinquième et sixième séances, les élèves ont commencé à produire les dessins illustrant leurs écrits, ils devaient mettre en relation les textes avec les images.

Je leur ai demandé de produire environ trois illustrations ; la plupart en ont fait trois, mais d'autres deux, certains quatre. Cela dépendait de leur vitesse de création, des matériaux utilisés, ...

Le matériel dont ils pouvaient se servir était le même que celui de la première séance, auquel j'avais rajouté la peinture. Certains élèves ont souhaité mélanger plusieurs matériaux, comme par exemple le pastel, la craie grasse et les crayons de couleurs, ou la peinture avec la craie grasse, afin de jouer sur la lumière, d'obtenir des effets. Certains se sont inspirés d'Anthony Brown dans leur illustration, dans le sens où ils ont joué sur le contraste ombre-lumière, où leur production était irréelle. Par contre, j'ai été déçue que leurs personnages soient tout le temps représentés par des êtres humains. Je pense qu'ils ont eu du mal à créer

des personnages irréels car dans la plupart des livres, les personnages nous ressemblent, ils ont donc eu du mal à se détacher de la norme.

Après j'ai demandé aux élèves qui avaient terminé leurs dessins de produire la première et la quatrième de couverture. Mais avant, tous les élèves ont dû choisir le titre. Ils ont procédé de manière identique, par rapport au choix de l'histoire : certains élèves ont proposé des titres et tous les élèves ont voté pour le titre le plus approprié. Ils ont choisi : « L'anniversaire de Link ». Ce qui m'a surpris, c'est que certains élèves n'ont pas voté pour le titre qu'ils avaient proposé. Je pense qu'ils arrivaient à se décentrer de leur parole pour choisir le meilleur et non le leur.

Certains élèves ont utilisé des techniques inconnues des autres élèves et de moi-même (on en apprend tous les jours et même de la part des élèves), et ils nous l'ont enseignée. Ils étaient fiers d'apprendre quelque chose à tous les autres élèves et à l'enseignant, cela les a valorisés. De plus en montrant que je ne connaissais pas certaines choses, j'ai dédramatisé l'erreur et le manque de connaissance, mais je leur ai fait surtout toucher du doigt une notion importante, on a toujours quelque chose à apprendre. Par exemple, pour peindre le fond d'une couverture, une élève a utilisé un mouchoir. Elle a trempé une partie du mouchoir en papier dans la peinture, puis l'a passé sur la feuille. Cette technique est avantageuse car le séchage est rapide, la couleur est plus ou moins uniforme sur toute la surface et le recouvrement de la surface est très rapide.

En outre, durant ces séances, l'entraide s'est beaucoup développée. Certains élèves ont aidé les autres à trouver le meilleur outil à utiliser lors des mélanges et leur ont appris à les utiliser. Par exemple, un élève a montré à un autre la technique à employer lors du travail avec les craies grasses ou les pastels (je ne m'en souviens plus).

Bien que les différentes séquences menées se soient bien déroulées, certains éléments seraient à modifier.

III) ANALYSE DES SEANCES, DES METHODES, DES DIFFICULTES

1) La gestion du temps

L'un des problèmes que j'ai rencontré concerne la lenteur des élèves à copier les traces écrites. Pour copier six à sept lignes, non seulement ils mettaient énormément de temps (environ une demie heure), mais qui plus est, ils copiaient en faisant des erreurs orthographiques.

Lorsque je m'en suis aperçue, j'en ai discuté avec les autres enseignants. L'une des maîtresses m'a proposé une méthode à tester : j'écrivais la trace écrite au tableau et au bout d'un moment (lorsque je remarquais que tous les élèves ou presque tous avaient terminé de copier la première ligne) je l'effaçais. Je faisais de même avec les autres lignes. Au début, tous les élèves n'avaient pas terminé de copier lorsque j'effaçais, puis cela s'est arrangé. J'ai trouvé que cette méthode avait été efficace avec ces élèves, car plus des trois quarts des enfants sont non seulement devenus plus rapides en copie, mais en plus ils faisaient moins d'erreurs de copie. Ceux qui n'avaient pas terminé de copier finissaient durant la récréation. Par contre en discutant avec d'autres PE2 au retour du stage, j'ai pris conscience que cette méthode ne fonctionnait pas avec tous les écoliers.

Ce stage m'a aussi permis de comprendre pour quelles raisons les Instructions Officielles préconisaient le maintien de la copie en cycle 3, afin qu'ils l'améliorent, qu'elle soit plus lisible, qu'ils fassent moins d'erreurs de copie et qu'ils soient plus rapides. Pour réduire le nombre de difficultés à l'entrée au collège, toutes ces compétences doivent être développées et surtout acquises à la fin du cycle 3.

J'avais souhaité que certaines activités se fassent en groupes, or ce travail à plusieurs à engendré de nombreux conflits.

2) Le travail en groupes

Comme je l'ai expliqué précédemment, les élèves ont eu d'énormes difficultés à travailler à plusieurs, car ils n'en avaient pas l'habitude. La plupart préféraient travailler individuellement, or j'estimais que le travail individuel ne favorise pas les échanges cognitifs et l'apprentissage.

J'ai instauré le travail en groupe dès le premier jour du stage : j'ai regroupé les tables pour obtenir quatre blocs, afin que le travail en groupe soit facilité. Dès l'après-midi, j'ai imposé le travail en groupe, sans leur donner aucune explication sur ce que signifiait le travail en groupe. Or n'ayant jamais étudié avec d'autres jusqu'à présent, je pense qu'il aurait été nécessaire que je définisse cette expression : les élèves doivent discuter à propos du sujet à traiter, ils doivent s'entraider, aucun élève ne doit être rejeté, tous doivent coopérer pour produire la meilleure activité possible et surtout ils doivent s'entendre. J'aurais dû aussi leur expliquer qu'aucune idée proposée ne peut être rejetée sans qu'il y ait débat auparavant.

Je n'aurais pas dû instaurer le travail en groupe dès le premier jour ; j'aurais d'abord dû observer les élèves, leurs rapports avec les pairs, afin par la suite de constituer des groupes avec des élèves qui s'entendent bien, qui se supportent. J'ai rencontré cette difficulté lors du stage. Deux petites filles ne se supportaient pas, or je les avais mises ensemble pour travailler lors de la production écrite et il m'était impossible de les changer de groupe. Souvent leurs mésententes provoquaient des conflits au sein du groupe, le climat n'étant pas favorable au travail, ce dernier s'en faisait ressentir. J'ai dû intervenir afin d'établir un climat plus serein,

je leur ai expliqué que parfois on devait faire certaines choses ensemble même si on ne s'appréciait pas.

Lorsque les coopérations avaient fonctionné, j'aurais dû valoriser le groupe, lui proposer d'expliquer aux autres comment il avait fonctionné. J'aurais pu demander aux élèves du groupe qui avait introduit le vote pour la rédaction des résumés d'exposer leur méthode puisqu'elle fonctionnait avec eux. Cela ne veut pas dire qu'elle aurait marché dans les autres groupes, mais au moins, ils auraient eu une méthode qu'ils auraient pu imiter, tester. De plus, cela aurait pu donner des idées aux autres qui auraient cherché comment favoriser le travail en commun, ou au moins cela aurait peut-être apaisé certaines tensions au sein des groupes.

Parfois, je me suis sentie dépassée face à leurs problèmes que je considérais comme puérils, notamment lorsque j'ai été obligée d'intervenir pour choisir un secrétaire pour un groupe. Je les ai laissés chercher une solution, un moment, mais quand j'ai vu que le propos s'envenimait, je suis intervenue. J'aurais préféré qu'ils règlent le problème par leurs propres moyens et non que j'intervienne.

A la vision des difficultés qui sont survenues en travail en groupe, on peut se demander quand les faire travailler seuls et à quels moments introduire le travail en groupe, surtout durant les séances d'écriture.

3) Travail en groupe ou individuel ? ¹⁸

Puisque les élèves souhaitaient créer un album, j'avais décidé qu'ils le produiraient collectivement. J'ai donc divisé la classe en trois groupes, chaque groupe écrivant une voix. Chaque groupe était hétérogène, les CE2 et CM1 étaient mélangés.

Le premier jet était individuel afin que chacun puisse s'exprimer, écrire ses idées. Ensuite, tous les élèves ayant écrit la même voix devaient se regrouper pour produire un écrit collectif. Je considérais cet écrit comme un premier jet bis. Je comptais ensuite faire écrire par groupe les second et troisième jets, afin qu'il y ait une effervescence d'idées et une écriture plus facile. Cette idée a été renforcée lorsque j'ai lu les premiers jets. Je me suis aperçue que certains enfants avaient de nombreuses idées intéressantes, mais rencontraient des difficultés pour construire un texte. J'ai présumé que la production en groupes serait favorable à ces élèves. Ainsi, en proposant des écrits collectifs, je pensais faciliter la tâche d'écriture, la réflexion de tous, la coopération et surtout l'entraide ; mais ce n'a pas toujours été le cas, comme cela a été vu précédemment.

Lorsque j'ai discuté avec la personne qui m'a visitée de ces difficultés, elle m'a suggéré de ne demander que des écrits individuels, ce que j'ai fait. Ainsi chacun pouvait s'exprimer, écrire ce qu'il voulait, corriger ses erreurs... En fin de compte, ce qu'ils produisaient était leur chef d'œuvre. Souvent ils étaient fiers de la production finale car ils avaient vu l'évolution entre les différents jets.

Le groupe d'ECOUEN définit le verbe écrire comme une démarche toute personnelle, un processus complexe qui articule ces aspects éminemment personnels qui sont la représentation, la mémoire, l'affectivité, l'imaginaire, etc. Personne ne peut pas dispenser un enfant de cette activité, de cet apprentissage. Le travail collectif est réservé aux phases « méta ». Les temps de réécriture partielle, de tâtonnement et de reformulation à plusieurs jouent le rôle d'activation pour les cheminements personnels. Chaque enfant a besoin de savoir où il en est dans ses apprentissages, d'avoir des repères sur ses acquisitions et ses progrès, bref de s'auto évaluer. Le fait que le premier et le dernier jet soient individuels va permettre ces diverses évaluations.

¹⁸ Groupe ECOUEN, *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette Education

J'ai pris conscience que chaque élève s'investissait beaucoup plus dans la production individuelle que dans la production collective, sans doute car il savait qu'une des voix de l'album serait la sienne et donc qu'elle serait lue par d'autres personnes, notamment les parents. Il avait donc envie que les parents soient intéressés par l'histoire lue et qu'ils la trouvent syntaxiquement, linguistiquement et sémantiquement correcte.

Après les séances d'écritures, sont intervenues les activités d'art visuel. Or en préparant le mémoire, j'ai remarqué que les séances sur les illustrations avaient été un peu trop dirigées et que tout n'avait pas été expliqué.

4) Les illustrations

a) Le travail sur les première et quatrième de couvertures¹⁹

La première de couverture d'un livre joue toujours un rôle important, car c'est par elle que se fait le premier contact avec l'ouvrage. Pour qu'elle soit réussie, cette rencontre initiale doit être chargée à la fois d'informations et de promesses. Dans un album, chacun des éléments qui constituent la couverture est signifiant, qu'il s'agisse du format, des références ou de l'illustration, et c'est l'ensemble qui concourt à l'élaboration de cette réussite.

La place du nom de l'auteur, du titre du livre, de l'édition et de la collection sur la première de couverture obéit à des conventions établies depuis longtemps. L'habitude veut que le titre soit le plus visible, écrit en grands caractères généralement au milieu ou en haut de la couverture. Le nom des auteurs s'inscrit le plus souvent en haut de la page ou sous le titre, celui de l'éditeur et éventuellement celui de la collection sont en bas.

Le titre et l'illustration de la première de couverture forment un tout indissociable. C'est de cette unité que le lecteur tire des informations relatives à l'histoire que la couverture annonce.

Pensant que les élèves savaient quels étaient les éléments constituant la première de couverture, leurs rôles et les normes, je ne les ai pas abordés, même avec les élèves qui les ont produits. Je leur ai simplement demandé d'écrire le titre et « nom des auteurs : ». Je ne leur ai même pas parlé de la manière d'écrire le titre, de la grosseur des lettres. Or je me suis aperçue que tout n'était pas réellement acquis. Peut-être est-ce parce qu'ils n'avaient jamais réellement travaillé sur la première de couverture (j'en doute tout de même fortement), ou parce qu'il existe différents modèles de première de couverture et qu'ils ne savaient pas lequel choisir ou encore parce que je ne l'ai pas abordé avec eux et que le souvenir des normes d'une première de couverture étaient loin (je pense que les difficultés rencontrées lors de la production de la première de couverture et le manque d'originalité sont dus à cette dernière hypothèse).

Pour éviter ces difficultés et pour offrir plus de choix aux élèves, notamment à ceux qui les ont constituées, j'aurais pu en montrer plusieurs, même sans donner aucune explication. Il est fort possible que par la seule vision, les élèves aient perçu les différentes possibilités de construction. Par contre, il aurait fallu montrer plusieurs exemplaires utilisant un même modèle pour qu'ils se forgent une idée. De même, il n'aurait pas fallu multiplier les modèles, avec le risque de provoquer une surcharge cognitive.

J'ai procédé différemment pour la quatrième de couverture. Tout d'abord, aux élèves qui devaient la produire, j'ai demandé ce qu'elle devait contenir. En général, tous m'ont

¹⁹ ALAMICHEL, Dominique, *Albums, mode d'emploi, cycle 1, 2, 3*, Argos Démarches

répondu qu'elle était constituée d'un résumé ou d'un élément qui rappelait l'histoire. A partir de leur réponse, je leur ai donné toute liberté pour la construire à leur guise. Certains enfants ont fait un dessin représentant l'anniversaire ou les personnages, d'autres ont écrit un résumé. Pour les élèves qui avaient choisi d'écrire le texte, j'avais oublié de leur dire de l'écrire au crayon à papier, pour pouvoir corriger les erreurs, or la plupart ont directement écrit au feutre ou aux crayons de couleur.

La couverture n'est pas la seule à compter dans un album ; les illustrations sont aussi très importantes, surtout car elles jouent un rôle essentiel par rapport au positionnement des textes.

b) La place des illustrations par rapport au texte

Je n'ai pas abordé la place des illustrations par rapport au texte : images insérée dans le texte, texte inséré dans l'image, texte sous l'image, texte à gauche de l'image, sur une autre page, car je n'y avais pas pensé. En outre, je suis certaine que même si j'avais voulu l'aborder, je n'aurais pas eu le temps.

Je reconnais que j'ai été trop dirigiste puisque j'ai imposé la structure : illustration à droite et texte à gauche. Les élèves auraient sans doute apprécié de la choisir (c'est ce que je ferais si c'était à refaire), même si je pense que la plupart auraient utilisé la même que celle que j'ai imposée. Pour qu'il y ait une variation des organisations texte-illustrations, il aurait fallu que je présente plusieurs albums, ayant chacun une structure différente.

De plus, je n'ai jamais abordé avec les élèves le rôle de l'image par rapport au texte : le texte peut être complémentaire de l'image, apporter des informations supplémentaires qui permettent de mieux comprendre l'histoire, ou inversement ; le texte et l'image peuvent aussi être redondants.

Il est fort possible que si j'avais traité tout ce que je viens d'aborder ici, les albums auraient été encore plus variés.

Lorsque les textes ont été corrects, j'ai souhaité qu'ils les tapent à l'ordinateur, or de nombreux problèmes sont survenus durant cette séance.

5) Les difficultés liées à l'informatique

Je voulais qu'ils informatisent leur texte, afin que l'album paraisse plus réel et qu'ils se préparent au Brevet informatique et Internet qu'ils doivent acquérir à la fin du cycle 3.

Tout d'abord, de nombreux problèmes dus à un matériel défectueux sont survenus pendant la séance, deux ordinateurs sur six se sont bloqués en pleine manipulation. Il m'était impossible d'enregistrer, ou d'imprimer les textes des élèves tapés sur ces ordinateurs. Le manque d'ordinateur ne m'a pas permis de les faire repasser pour qu'ils retapent leur production, j'ai dû les taper chez moi.

De plus, avec le développement important du multimédias, je pensais que tous les élèves savaient utiliser un ordinateur et connaissaient les touches du clavier, or ce n'était pas le cas. En effet de nombreux élèves ne savaient pas sur quelle touche appuyer pour obtenir le point, la virgule, les majuscules, le é, le è, l'espace, etc. J'aurais dû me renseigner auprès des autres enseignants, auparavant, pour savoir quel niveau avaient les élèves en informatique.

En outre, faire passer vingt-deux élèves sur six puis quatre ordinateurs quand la plupart ne savent pas s'en servir, prend du temps. Cette séance a pris toute la journée, sachant que j'ai eu un problème avec l'intervenante en espagnol, cette dernière utilisait pour faire ses cours la salle où se trouvaient les ordinateurs, or elle a refusé que mes élèves utilisent les

ordinateurs durant ses séances. Personnellement, je n'ai pas trouvé cette réaction très professionnelle.

Lorsque les textes, les illustrations, les couvertures étaient terminés, les élèves devaient assembler le tout pour construire les albums. Or ceci n'a pas été fait par eux pour diverses raisons : tout d'abord, par manque de temps, ensuite, à cause du problème informatique et enfin, les illustrations n'ayant été prêtes que le dernier jour du stage, il m'a été impossible d'en faire les photocopies afin que chaque album ait ses trois voix complètes.

CONCLUSION

L'album est un type d'écrit intéressant à travailler car il associe plusieurs disciplines qui sont la littérature, l'écriture, l'observation réfléchie de la langue, le brevet informatique et Internet et les arts visuels. Il peut donc être travaillé en transversalité, ce qui est préconisé par les instructions officielles.

En travaillant l'album, en cherchant ses spécificités, les élèves vont développer une approche littéraire. Pour vérifier si les caractéristiques de l'album ont été acquises, l'enseignant peut proposer un réinvestissement en écriture. Mais en général, les normes de l'album sont découvertes et travaillées lors d'un chantier d'écriture, qui se déroule sur un long terme, environ trois à quatre semaines. Un chantier d'écriture est long car il comprend trois jets et entre chacun est travaillée l'amélioration de la production par des activités décrochées. Il ne peut être efficace que si le projet d'écriture est porteur de sens pour les élèves.

Lors de ce stage, le chantier mis en place porte sur la création d'un album à partir de l'album *Histoire à quatre voix* d'Anthony Brown.

Je pense que la transversalité est le moyen le plus efficace pour développer les compétences scripturales lors de la création d'un album, en cycle 3. En effet, en produisant un album, les élèves écrivent, donc travaillent le geste graphique ainsi que les caractéristiques de du type d'écrit étudié ; ils dessinent, ainsi ils travaillent la technique artistique.

Grâce à la transversalité, les élèves abordent sans relâche la maîtrise de la langue.

En général, les séances se sont bien déroulées, sans graves difficultés, même si certaines choses seraient à réviser, comme le fait que parfois je sois un peu trop dirigiste sur certaines notions.

Durant ce stage, j'ai apprécié de pouvoir discuter avec les autres enseignants, car ils m'ont beaucoup apporté, conseillé. Ils m'ont permis d'améliorer ma pratique. Par contre le manque de temps m'a souvent gênée. J'ai eu l'impression de toujours avoir les yeux rivés sur ma montre et de n'avoir que survolé toutes les notions étudiées. Ce qui m'a le plus embarrassé est le fait que je n'avais aucun moment pour travailler en remédiation puisque j'étais dans une école à quatre jours.

A partir de l'album *Histoire à quatre voix*, de nombreuses activités tournées vers les arts visuels peuvent être abordées, notamment lors d'activités de lecture d'image, qui pourraient être plus élaborées que celles que j'ai menées. On peut aussi aborder Léonard de Vinci et la Joconde, l'étudier puisqu'une représentation de ce tableau se trouve dans ce livre.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAMICHEL, Dominique, *Albums, mode d'emploi, cycle 1, 2, 3*, Argos Démarches
- LE MANCHEC, Claude, *L'album, une initiation à l'art du récit*, L'école
- Groupe EVA, *De l'évaluation à la réécriture*, Hachette Education
- Groupe ECOUEN, *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette Education
- *Qu'apprend-on à l'école élémentaire*

ANNEXES

DU

MEMOIRE